

Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva

Dra. Paula Carlino

Carlino es Doctora en Psicología de la Educación (Universidad Autónoma de Madrid; investigadora del CONICET. Coautora del libro *Leer y escribir con sentido*. Autora de numerosos artículos sobre la enseñanza de la lectura y la escritura académicas.

La Dra. Paula Carlino presentó este trabajo en el 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, realizado en Buenos Aires el 2,3 y 4 de mayo de 2003 en las XIII Jornadas Internacionales de Educación, en el marco de la 29ª Feria del Libro.

Resumen

Con el propósito de comprender algunas razones de las dificultades de lectura de buena parte de los alumnos universitarios (dificultades que sus docentes reconocen), analizo los elementos intervinientes en la lectura bibliográfica requerida en los estudios superiores. Las ideas que planteo se basan en las nociones que aportan las corrientes denominadas “Nuevos estudios sobre las culturas escritas”, “Alfabetizaciones académicas” y “Escribir y leer en las disciplinas”, y en mi experiencia como docente e investigadora, que me ha llevado a poner a prueba un conjunto de situaciones didácticas en las ciencias sociales, para favorecer la lectura en el nivel superior.

Sostengo que es preciso re-conceptualizar lo que está en juego cuando los alumnos se enfrentan a comprender los textos que propone la universidad. La tesis central de mi trabajo es que no se trata solamente de que ellos llegan mal formados de sus estudios secundarios previos; se trata de que al ingresar a la formación superior se les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos. Los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel educativo suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudios. Son textos que dan por sabido lo que los estudiantes no saben. Asimismo, en la universidad se les suele exigir pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas.

Es el carácter implícito •tanto del conocimiento contenido en los textos como de las prácticas lectoras, que los docentes consideran naturales (y no culturales)• lo que plantea obstáculos al desempeño de muchos estudiantes. La ponencia propone que los profesores hagan conscientes para sí mismos las características de los textos y de la nueva cultura a la que aspiran los estudiantes, y que también expliciten estos dos saberes tácitos frente a los alumnos. Para ello, precisan, a su vez, el apoyo de sus instituciones porque hacerlo no resulta natural sino que implica profundos cambios en la cultura docente e institucional.

Buenas tardes. Antes de comenzar, quiero agradecer a los organizadores el haberme invitado a compartir con ustedes lo que vengo trabajando sobre el tema de hoy. He puesto por título a mi exposición “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”, porque quiero mostrar algunas razones de las dificultades de lectura de los universitarios y señalar los puentes que pueden tenderse para ayudarles a superarlas.

Voy a empezar contándoles lo que esta semana escuché comentar en un transporte colectivo a dos profesoras, aparentemente del nivel medio, acerca de sus alumnos:

“Si tienen lectura comprensiva, no deberían tener problemas con el texto.”

Yo cuestionaré esta idea, que aquí aparece en boca de una docente, pero que es una creencia muy difundida entre nosotros. Cuestionaré el supuesto que la lectura sea una habilidad básica y transferible, adquirida de una vez y para siempre, que sirve para entender cualquier texto que caiga en nuestras manos. Debatiré a favor de la noción de que existen diferentes modos de leer y comprender los escritos, modos que forman parte de diversas culturas lectoras (Ferreiro *et al.*, 1999; Olson, 1998).

Y voy a empezar por el final, por las conclusiones de mi reflexión. Aquí van:

Es preciso re-conceptualizar los “problemas” de lectura de muchos alumnos. Sus dificultades para comprender lo que leen en la universidad no se deben a que carecen de una habilidad o técnica elemental y generalizable, sino que al ingresar a los estudios superiores se ven enfrentados a nuevas culturas escritas (Graff, 2002; Waterman-Roberts, 1998), correspondientes a los distintos campos de estudio. Para llegar a pertenecer a estas culturas, los alumnos • entre otras cosas • deberán cambiar su identidad (Ivanic, 2001) como pensadores y analizadores de textos.

Sin embargo, a pesar de la magnitud del cambio requerido, los valores y normas de comportamiento de las comunidades académicas se exigen pero no se enseñan. Lo que plantea obstáculos al desempeño de muchos estudiantes es el carácter implícito de las prácticas lectoras universitarias y la naturaleza tácita del conocimiento contenido en los textos que se les da para leer.

En consecuencia, intentaré fundamentar que, para evitar el abandono de buena parte de los aspirantes y para ayudar a desarrollar el pensamiento de quienes permanecen, es indispensable que los profesores de todas las materias compartamos una responsabilidad:

- enseñar los modos específicos de nuestras disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicitando nuestros códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía y
- *hacer lugar* en las clases a la lectura compartida, ayudando a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido.

Pero también voy a insistir en que, para que los profesores logremos sostener esta propuesta, es imprescindible que nuestras instituciones se comprometan con las alfabetizaciones académicas y apoyen la labor docente con estatutos y con acciones manifiestas, que las promuevan y reconozcan.

Bien. Como en una novela policial, ustedes ya saben quién es el asesino. Bueno, no he querido decir realmente que las instituciones educativas maten a los lectores, pero sí, quizá, que no ayudan suficientemente para que se desarrollen. En fin, lo que iba a expresar es que sabiendo ya el final de mi ponencia, como se conoce al criminal al comienzo de algunos cuentos, a los presentes les cabe la tarea de determinar si logro justificar con buenas razones mi posición. No se pierdan ninguna pista.

Voy a referirme a las ciencias sociales y a las humanidades, y a la universidad, que son los ámbitos que conozco (aunque seguramente algunos de ustedes puedan repensar lo que planteo para otras disciplinas y para los estudios terciarios). Mi análisis se basa en las investigaciones de las corrientes llamadas “Escribir a través del curriculum” (Russell, 1990) •en Estados Unidos•, “Nuevos estudios sobre culturas escritas” (Street, 1999) •en el Reino Unido• y “Alfabetizaciones académicas” (Bode, 2001; Cartwright y Noone, 2000; Chalmers y Fuller, 1996) •en Australia•. También tengo en cuenta mis propias investigaciones y mi experiencia como docente del nivel universitario.

Qué leen los alumnos en la universidad

La mayor parte de lo que se da para leer a los universitarios que cursan ciencias sociales o humanidades son textos académicos derivados de textos científicos (por ejemplo, materiales de cátedra, manuales, libros y capítulos de libros, que tienen por fuente trabajos científicos). (En el marco de este trabajo, no tenemos posibilidad de establecer las diferencias entre textos científicos y textos académicos, pero cabe dejarlas mencionadas).

Generalmente, los alumnos no tienen acceso a los libros originales sino que los textos les llegan fotocopiados. Aparte de la escasa calidad de estas duplicaciones, que dificulta la visualización de lo impreso, es frecuente que estos materiales sean leídos fuera de la obra completa, sin los capítulos precedentes ni posteriores, sin índices, sin prólogos ni introducciones, sin solapas que presenten a sus autores, ni contratapas que comenten el texto, y, a veces, sin referencias bibliográficas completas ni fecha de

publicación. Como ustedes ya se imaginarán, es obvio que este recorte textual, vinculado con los ajustados presupuestos de los universitarios (y, en ocasiones, con la despreocupación de algunos profesores), no permite al lector ubicarse dentro de lo que lee.

Más allá de este recorte, los mismos textos que entre profesionales formados o entre investigadores no suelen plantear problemas de lectura, comienzan a ser problemáticos en la formación universitaria. ¿Por qué?

Porque los textos científicos están dirigidos a colegas. Autores y lectores comparten, por su formación, gran parte del conocimiento que en estos textos se da por sabido (Sinclair, 1993). Comparten el conocimiento de otros autores que estos textos mencionan al pasar, comparten el conocimiento de las corrientes más amplias a las que pertenecen ciertas posturas que aparecen sólo esbozadas. Comparten modos de pensamiento: formas de argumentar y exponer, métodos para justificar el saber:

[La comunidad científica] comparte un conjunto de principios, acuerdos básicos epistemológicos, ontológicos y gnoseológicos, que no es necesario explicitar cuando se escribe. Como el escritor está inmerso en una discusión y un debate compartidos, no necesita poner de manifiesto sus ideas más allá de lo imprescindible dentro de su comunidad. (Fernández, et al., 2002).

En cambio, la falta de códigos compartidos, que existe entre autor y lector en el caso de los textos que leen los estudiantes, da origen a problemas de comprensión.

Obstáculos para comprender la bibliografía

Las dificultades de los estudiantes universitarios para entender lo que leen se deben a que se enfrentan por primera vez con textos que no están dirigidos a ellos sino a los académicos. O bien, si están dirigidos a ellos, no desarrollan todo lo que contienen (ya que es inevitable que los textos tengan una “figura”, que destaca y desenvuelve algunos conceptos, y un “fondo” de nociones secundarias). Estos textos dan por supuestos muchos saberes que los alumnos no disponen: por ejemplo, hacen referencia a las posturas de otros autores sin explicarlas. Así, los universitarios leen bibliografía en la cual la posición de un autor aparece justificada a través de otras posiciones meramente citadas. Y también leen textos en los que su autor polemiza con otros (Candlin, 1999). En ambos casos, lo que el texto explica tiene sentido sólo en el marco de la discusión con lo que no explica. Y estos textos no explican esas otras

ideas de fondo, ya que éstas constituyen un marco conceptual dado por sabido.

Pero las barreras para entender no provienen sólo de los textos. Las dificultades también se originan en qué esperan los docentes que los alumnos hagan cuando se encuentran frente a la bibliografía (Boise State U.W.C., 2002; Vardi, 2000). Estas expectativas no están explicitadas, constituyen más bien exigencias que se dan por sabidas. Los alumnos son evaluados en función de un determinado modelo de lectura, lo que conlleva un específico modelo de lector, que no tienen internalizado todavía los estudiantes. Es decir, los profesores de las ciencias sociales y las humanidades solemos dar por supuesto que los estudiantes, al leer, saben cómo analizar lo leído:

- identificando la postura del autor del texto,
- ponderándola según las razones que brinda para sostenerla,
- reconociendo las posturas y argumentos de los otros autores citados,
- identificando la polémica establecida entre unas posiciones y otras,
- poniendo en relación con otros textos leídos previamente el conjunto de perspectivas mencionadas,
- infiriendo implicancias de lo leído sobre otros contextos, más allá del contexto en el se ubica el texto, por ejemplo, sobre la práctica profesional del mismo lector, etc.

Incluso muchas veces los propios profesores no somos conscientes de que analizar un texto consiste en implementar este conjunto de operaciones cognitivas y por ello pedimos a los alumnos analizar lo que leen pero sin darles precisiones sobre cómo hacerlo.

Es decir, los docentes suponemos que leer es *encontrar* en el texto la información que pareciera ofrecer, pero desconocemos que esa información sólo está disponible y puede ser apreciada por quienes disponen de ciertos marcos cognoscitivos (Wilson, 1986) que los alumnos aún no han elaborado. En este sentido, aquello que los docentes solemos exigir de lo leído no está en el texto mismo sino que puede ser desprendido de éste en la medida en que el lector disponga de ciertos conocimientos (que los universitarios suelen carecer) y en la medida en que el lector sepa desplegar una particular actividad cognitiva sobre el texto. Los profesores no somos conscientes de que hallar en los textos científicos y académicos las distintas posturas, los argumentos para sostenerlas, los contraargumentos, las relaciones con otros textos, las consecuencias no inmediatas de lo que se afirma, etc., no es precisamente *encontrarlas ya dadas* sino buscarlas. Y esta búsqueda exige por parte de quien lee operar sobre el texto con determinadas categorías de análisis, categorías

que provienen de y caracterizan a una determinada comunidad lectora.

Según lo desarrollado hasta ahora, algunas dificultades para leer en la universidad se deben a la naturaleza implícita de los saberes en juego. Por una parte, los textos científicos y académicos contienen información tácita, que sus autores suponen el lector puede reponer. Por otra parte, los docentes esperan que sus alumnos lean y entiendan lo que ellos entienden, proponiendo implícitamente un tipo de lectura con características desconocidas para los estudiantes. Los profesores no solemos percatarnos de que el modo de lectura que esperamos de nuestros alumnos es propio de una cultura lectora disciplinar, que se diferencia de otras culturas. Las reglas de juego no se explicitan y menos se enseñan porque esta clase de lectura analítica se da por natural.

Sin embargo, la cultura lectora que predomina en la educación media argentina, de la que provienen los ingresantes universitarios, es muy distinta. Muchos textos del nivel secundarios borran del todo la polémica, han suprimido la naturaleza argumentativa del conocimiento científico y presentan sólo una exposición del saber. Estos textos omiten los métodos con los que se han producido los conceptos y silencian la controversia de la que han emergido. Tratan el conocimiento como ahistórico, anónimo, único, absoluto y definitivo. Asimismo, la cultura lectora de la educación secundaria exige aprender qué dicen los textos y tiende a desdeñar porqué lo dicen y cómo lo justifican.

Bienvenidas a las culturas académicas

Hasta aquí, me he referido a los obstáculos que enfrentan los alumnos universitarios para leer los textos de nuestras disciplinas. Aún tengo que tratar las bienvenidas. Pero, ¿por qué uso la palabra *bienvenida* en el título de mi ponencia? Porque quiero subrayar que mi propuesta entraña una actitud de acoger al forastero y se diferencia de otras posturas, que proponen técnicas o meras estrategias docentes. ¿Qué implica entonces dar la bienvenida por parte de los profesores?

Implica estar dispuesto a compartir con los alumnos la cultura académica que los profesores han adquirido como miembros de sus comunidades disciplinares. Implica llevar a cabo experiencias como las que conocí de algunos docentes en las Universidades Nacionales de Luján (Benvegnú *et al.*, 2001), de Entre Ríos (Muñoz, 2001), del Litoral, de Lomas de Zamora (Steiman, y Melone, 2000), de Río Cuarto (Vázquez y Novo, 1999; Vélez de Olmos y Rinaudo, 1996), de Centro de la Provincia de Buenos Aires (Fernández *et al.*, 2002) y de Buenos Aires (Arnoux *et al.*, 2002)^[1].

Implica combatir el sentimiento de exclusión. Pero ¿qué realizan, en concreto, los docentes inclusivos?

Estos docentes, en primer lugar, no conciben que los alumnos tienen problemas para entender sino que entienden que leer es un proceso de resolución de problemas. Esto significa que lo que un lector obtiene de la lectura depende de sus conocimientos previos y de lo que ha aprendido a buscar en los textos, y es el buen profesor el que enseña el tipo de cosas que la comunidad de lectores de su campo de estudios busca en la bibliografía. Este docente ofrece categorías de análisis para interpretar los textos, enseñando a hacer con lo leído lo que ha tomado conciencia que realiza él mismo, como miembro de una comunidad disciplinar. Los docentes inclusivos también desenvuelven las ideas que en los textos están condensadas. Explican haciendo referencia a la bibliografía, para que los estudiantes puedan ligar lo que las lecturas dicen con lo que se enseña en el aula.

El profesor inclusivo, en tercer lugar, ha tomado conciencia de que los alumnos son inmigrantes que enfrentan una cultura nueva, admite que esto es intrínsecamente un desafío para cualquiera, que se trata de un proceso de integración a una comunidad ajena y no de una dificultad de aprendizaje. Por ello, se esfuerza en hacer explícitas las expectativas habitualmente tácitas de su grupo social (primero para sí mismo y luego para sus alumnos), y propone caminos para que los estudiantes puedan introducirse en su cultura poco a poco. Entiende que no puede exigir lo que no enseña sino que ha de mostrar cómo se afronta la brecha cultural. El profesor inclusivo reconoce que lo que está en juego es una pertenencia social y decide abrir las puertas para que los recién llegados logren ingresar.

En síntesis, estos docentes enseñan, junto a los contenidos que imparten, a leer como miembros de sus comunidades disciplinares: enseñan a identificar la postura del autor y las posiciones que se mencionan de otros autores, desarrollan la historia o el contexto de estas posturas, alientan a reconocer cuál es la controversia planteada, cuáles son las razones que esgrime el autor del texto para sostener sus ideas, y finalmente ayudan a evaluar estos argumentos a la luz de los métodos propios de cada área del saber.

Entonces, ¿qué cosas podríamos hacer todos los que enseñamos para tender puentes entre la cultura que traen los alumnos y las distintas culturas académicas de las que somos miembros los profesores? Podemos

1. reponer el contexto ausente por el uso de fotocopias, y por la falta de conocimientos sobre el campo de estudios de quienes se están iniciando en una

disciplina.

- 1.1. llevar el libro completo (Muñoz, 2001), hacerlo circular, incluir en las fotocopias también los índices.
- 1.2. presentar a los autores de cada texto que damos para leer, enmarcando su postura en las distintas líneas teóricas.
2. no dar por natural la interpretación de los textos; en cambio, orientarla a través de guías (las preguntas son categorías de análisis), y retomar en clase la discusión sobre lo leído.
 - 2.1. detenernos en algunos fragmentos del texto, releerlos en conjunto y organizar una discusión acerca de ellos.
 - 2.1.1. Por ej. , preguntar •para remarcar la importancia de comprender• *“¿Sabén, ustedes, quiénes son, qué hacen y qué sostienen estos autores que se mencionan en el texto?”*; *“¿Por qué les parece que están citados todos estos autores?”*; *“¿Para qué el autor del texto cita a este otro autor: para apoyarse en él o para discutirlo?”* (Fernández et al., 2002).
3. proponer actividades de escritura a partir de lo leído. El problema con la lectura recién suele hacerse evidente cuando los alumnos escriben: allí es donde muestran sus incomprendiones, a partir de las cuales los docentes podemos retroalimentar sus interpretaciones iniciales.
4. permitir, en algún momento, *elegir* qué leer y ayudar a presentar a otros lo leído, para lo cual ofreceremos tutorías que enseñen a recortar, elaborar, conceptualizar y enfocar el tema a exponer.

Éstas y otras propuestas las he probado yo misma con mis alumnos universitarios, de quienes exijo un compromiso similar al que pongo por mi parte. Algunas están publicadas con detalle en Carlino 2001, 2002 d, 2003 b y 2003 c.

Para concluir

La responsabilidad por cómo se leen los textos científicos y académicos en la educación superior no puede seguir quedando a cargo de los alumnos exclusivamente. Ha de ser una responsabilidad compartida entre estudiantes, profesores e instituciones. En esta ponencia he planteado la necesidad de una doble integración: integrar en nuestras materias de cualquier área la enseñanza de los modos esperados de lectura de los textos científicos y académicos y así integrar a los alumnos a nuestras culturas escritas.

Sé que esta propuesta no resulta novedosa para algunos profesores. Pero no me cansaré de expresarla hasta que sea escuchada por las instituciones. En nuestro medio, el problema con los docentes que han puesto en práctica algunas propuestas

similares es que están solos. Se esfuerzan en ayudar a entender lo que leen sus alumnos, a partir de un compromiso personal, pero no suelen contar con instituciones que los orienten, capaciten, ofrezcan recursos ni contemplen tiempos. En otros países, por ejemplo, Australia (Carlino, 2002 c y 2003 a) y Estados Unidos (Carlino 2002 a, 2002 b, 2003 a y 2003 d), esas instituciones sí existen, y aprender de ellas me ha resultado fascinante. Pero ése sería tema de otra ponencia.

En nuestro país, los profesores inclusivos dan solitariamente la bienvenida y ayudan a hacer frente a los obstáculos que se presentan cuando los estudiantes, miembros de otras culturas, intentan inmigrar.

Los otros profesores, en cambio, los que pretenden que sin su ayuda los alumnos entiendan los textos que dan para leer, sin saberlo ni quererlo, estarían actuando como “xenófobos”, poniendo barreras a la inmigración y rechazando a los recién llegados. Lo mismo que muchas instituciones, las que a su vez se desentienden de cómo enseñan sus docentes, aquéllas que no proveen orientación ni estímulo ni contemplan tiempos para que los profesores puedan ingresar en una cultura didáctica inclusiva, asumida institucionalmente.

Bibliografía

Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.

Benvegnú, M. A., Galaburri, M. L., Pasquale, R. y Dorronzoro, M. I. (2001) “La lectura y escritura como prácticas de la comunidad académica”. Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. Disponible en Internet en: www.unlu.edu.ar/~redecom/

Bode, J. (2001) “Helping Students to Improve Their Writing Skills”. En D. Canyon, S. McGinty y D. Dixon (eds.) *Tertiary Teaching: Flexible Teaching and Learning Across the Disciplines*. Craftsmen Products Pty. Ltd, Sydney.

Boise State University Writing Center (2002) “Critical Thinking”. *Word Works* N° 117, octubre.

Candlin, Ch (1999) “Challenges of interdiscursivity in academic writing”. Trabajo presentado en el Simposio *New Directions in Literacy Research*. Association Internationale de Linguistique Appliquée), Tokyo, 1999.

Candy, Ph. (1995) “Developing lifelong learners through undergraduate education”. En L. Summers (Ed.) *A Focus on Learning*, pp. ii-viii. Actas de la cuarta conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 1995, Perth, Australia.

Carlino, P. (2001) "Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas". Ponencia presentada en las *Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, Universidad Nacional de Luján, junio de 2001. Disponible en Internet en: <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/>

Carlino, P. (2002 a) "Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué". *Revista Iberoamericana de Educación*, versión digital, agosto de 2002, OEI. Disponible en Internet en: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/279carlino.pdf> -Reproducido en *Uni-Pluri/versidad*, Vol. 2, Nº 2, 57-67.

Carlino, P. (2002 b) "Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad". Ponencia invitada en el Panel *Enseñanza de la Escritura*, Seminario Internacional de Inauguración de la Subselección Cátedra UNESCO, Instituto de Lectura y Escritura, Fac. de Educación, Univ. Nac. de Cuyo, Mendoza, abril de 2002. Disponible en Internet en http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/ (o bien, si no se logra llegar así, buscar por el nombre del autor en <http://www.educ.ar/>)

Carlino, P. (2002 c) "Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué". *Investigaciones en Psicología*, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Año 7, Vol. 2, 43-61.

Carlino, P. (2002 d) "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 23, Nº 1, marzo, 6-14.

Carlino, P. (2003 a) "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Educere, Revista Venezolana de Educación*, Vol. 6 Nº 20 (ISSN 1316-4910). Universidad de Los Andes, Mérida, enero-febrero-marzo de 2003, 409-420. Disponible también en Internet en: <http://www.saber.ula.ve/db/saber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol6num20/articul7.pdf>

Carlino, P. (2003 b) "Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema". *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, nº 33, Barcelona, abril de 2003, 43-51.

Carlino, P. (2003 c) "Reescribir el examen: transformando el «epitafio» en una llamada al pie de página". *Cultura y Educación*. (Madrid), Vol. 15 (1), abril.

Carlino, P. (2003 d) "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte". *Revista de Educación* (Madrid), en prensa.

Cartwright, P. y Noone, L. (2000) "TULIP (Tertiary Literacy Integration Program): A project that focuses on the literacy development of tertiary students". Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.

Chalmers, D. y Fuller, R. (1996) *Teaching for Learning at University*. London: Kogan

Page.

Fernández, G., Izuzquiza, M. V. y Laxalt, I. (2002) "¿Enseñanza de prácticas de lectura en la universidad?". Ponencia presentada en el *Tercer encuentro: La universidad como objeto de investigación*. La Plata, 24 y 25 de octubre de 2002, Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP .

Ferreiro, E., Castorina, J. A., Goldin, D. y Torres, R. M. (1999) *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*, México, Fondo de Cultura Económica.

Graff, G. (2002) "The Problem Problem and other Oddities of Academic Discourse". *Arts and Humanities in Higher Education*, Vol. 1(1), 27-42.

Ivanic, Roz (2001) "Academic writing: purposes, practices and identities in the new policy context". Trabajo presentado en la *Higher Education Close Up Conference*, Lancaster University, 16-18 de julio de 2001.

Marucco, M. (2001) "La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria". Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. Disponible en Internet en: www.unlu.edu.ar/~redecam/

Muñoz, C. (2001) "Una experiencia en torno a la enseñanza de la lectura y escritura como modos del trabajo intelectual en la universidad". Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. Disponible en Internet en: www.unlu.edu.ar/~redecam/

Olson, D. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y la escritura sobre la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa. Edición original en inglés de 1994.

Russell, D. (1990) "Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation". *College English*, 52, enero, pp. 52-73.

Sinclair, M. (1993) "Are academic texts really decontextualized and fully explicit? A pragmatic perspective on the role of context in written communication". *Text*, Vol. 13 (4). pp. 529-558.

Steiman, J. y Melone, C. (2000) *Algunos recursos didácticos para el trabajo con textos en la educación superior*. Ficha de cátedra: Didáctica IV, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

Street, B. (1999) "Academic literacies: position paper". Trabajo presentado en el Simposio *New Directions in Literacy Research*. Association Internationale de Linguistique Appliquée), Tokyo, 1999.

Vardi, I. (2000) "What lecturers' want: an investigation of lecturers' expectations in first year essay writing tasks". Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.

Vázquez, A. y Novo, M. (1999) *Producción de textos y comunicación del conocimiento*.

Río Cuarto, Departamento de Imprenta y Publicaciones de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Vélez de Olmos, G. y Rinaudo, C. (1996) “La lectura en la universidad: experiencias de aprendizaje cooperativo”. Comunicación libre en el I Congreso Internacional de Educación *Educación, Crisis y Utopías*, organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, julio de 1996.

Waterman-Roberts, E. Ch. (1998) “Higher Education Culture: Student Perspectives”. Trabajo presentado en la *Higher Education Close Up*, an international conference, University of Central Lancashire, Preston, 6-8 de julio de 1998.

Wilson, P. (1986) “What They Don’t Know Will Hurt Them: The Role of Prior Knowledge in Comprehension”. En J. Orasanu (Ed.), *Reading Comprehension: from Research to Practice*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.

[1] En Venezuela, conozco y valoro la experiencia de Oscar Morales y su grupo, en la Universidad de Los Andes, Mérida.